



Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ?

Episodic experiences of critical incidents, resources with which to face challenging situations

Laurence Durat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/1062>

DOI : 10.4000/activites.1062

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Laurence Durat, « Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? », *Activités* [En ligne], 11-2 | Octobre 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/activites/1062> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.1062>



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ?

Laurence Durat

Université de Haute-Alsace, 2, rue des frères Lumière, 68093 Mulhouse - laurence.durat@uha.fr

ABSTRACT

Episodic experiences of critical incidents, resources with which to face challenging situations. In a perspective of analysing managerial activity for training purposes, we focus on moments of crisis that leaders relate, and show that they provide an opportunity for meaningful learning. The impact of these situations and the change in executives' practices and in the perception of their roles, lead us to identify these crises as tricky situations, potentially helping individual development under certain conditions. Our hypothesis is that a deficit of resources for collective work prevents both the satisfactory resolution of such crises and a full *ex post* understanding of them. We use the conceptual framework of ergonomics. To achieve this, we use and adapt the Analysis of Critical Incidents methodology, among the territorial managers. This research was instigated by the National Institute for Territorial Research in 2010-2012 and was conducted within the framework of a survey of the professional skills implemented in situation by regional managers.

KEY WORDS

Critical Incident, episodic experience, learning, manager

1.- Introduction

Pour bien des métiers le passage d'une situation de formation à une situation d'activité professionnelle pose de nombreuses questions. A la fois celles du transfert de connaissances acquises, de l'opérationnalisation de savoirs théoriques, de la variabilité des situations de travail et de leur évolutivité (Mayen, 1999). Certaines pratiques professionnelles sont plus adossées à la singularité de l'action que d'autres plus procéduralisées, ce qui rend plus complexe à la fois l'analyse de l'activité menée et la formation à ces métiers. Il en va ainsi des métiers qui visent à faire agir autrui, comme ceux du management, fortement marqués par leur dimension relationnelle.

Nous nous intéressons au processus d'acquisition de compétences par les dirigeants de collectivités publiques à partir de l'expérience située, et en particulier lors d'incidents critiques relatés par les professionnels eux-mêmes. L'intérêt de l'étude des incidents critiques est attesté par la littérature (Flanagan, 1954 ; Leplat 2002 ; Rogalski & Leplat, 2011) de même que l'utilisation de récits d'expérience (Beaujouan & Daniellou, 2012 ; Marchand, 2011 ; Marchand & Falzon, 2009) à des fins de formation.

Nous tenterons de mettre en évidence les conditions qui favorisent ou inhibent le développement des compétences au cours de la situation elle-même, puis à travers l'analyse réflexive (Daniellou, 2003, 2004 ; Pastré, 2004 ; Schön, 1994) des récits d'expériences critiques des dirigeants territoriaux de notre échantillon. Nous faisons l'hypothèse qu'un déficit de ressources pour le travail collectif empêche tout à la fois la résolution efficace de ces crises, mais aussi leur pleine compréhension dans une analyse réflexive *a posteriori* si celle-ci n'est pas médiatisée dans un dispositif de formation.

Nous utiliserons le cadre théorique de l'ergonomie et de la conceptualisation dans l'action (Pastré 2004, 2005 ; Rogalski, 1995 ; Vergnaud, 1992, 1996). Cette recherche poursuit donc une visée épistémique, elle comporte aussi une visée pragmatique en s'inscrivant dans une démarche de transformation d'une des formations longues de l'Institut National des Études Territoriales (l'INET) dédiée à ses cadres dirigeants, le Cycle Supérieur de Management (CSM).

2.1.- Le cadre théorique

C'est dans une recherche d'un écart à combler entre situations de travail et situations de formation que s'inscrivent les démarches qui posent l'analyse de l'activité comme ressource pour l'amélioration de dispositifs de formation (Champy-Remoussenard, 2005), répondant aussi à un intérêt des milieux professionnels de la formation initiale ou continue, en quête de professionnalisation (Baudoin & Friedrich, 2001). Dans certaines pratiques professionnelles, la démarche est en partie fondée sur la singularité des situations de travail (même si des régularités sont repérables) ce qui rend plus complexe l'apprentissage de métiers assez peu procéduralisés ; pour le médecin ou le psychologue, la méthode clinique se fonde sur l'étude intensive des cas individuels (et sur le repérage de classes de situations) et permet de former son savoir grâce à l'accumulation de ces situations singulières, pour l'ergonome, il s'agit d'une activité de diagnostic et d'intervention sur un processus (Leplat, 1985) renvoyant à des problèmes très variés ce qui nourrit la difficulté de catégorisation des situations pour un débutant. Ainsi, être compétent dans les domaines de la santé, du travail social, de la vente, de l'éducation n'a pas le même sens que dans la conduite de machines, comme le rappelle Pastré (2004) : « chaque situation s'y révèle singulière et la part de répétitivité dans le travail diminue beaucoup par rapport à la part d'adaptativité. Mais là encore il ne faudrait pas passer d'un extrême à l'autre, il y a aussi de la régularité et de la répétition dans l'agir communicationnel ». Il en va ainsi pour les dirigeants d'organisations privées ou publiques traitant de situations incertaines et instables.

Qu'il s'agisse de conduire un projet, de proposer une méthode, de négocier une solution, de dénouer un conflit ou de faire collaborer des services distincts en vue d'un objectif commun, les classes de problèmes et les situations rencontrées par les dirigeants présentent au mieux des analogies, ce qui est pourtant une source primordiale d'apprentissage dans la pratique. Le travail des dirigeants et des managers en général est difficile à spécifier, parce qu'il est difficile à décrire. Cette « opacité sociale » (Watson & Harris, 1999) n'a pas découragé les études empiriques, avec des méthodologies variées, qui visent à donner une image concrète de leur activité (avec notamment Dieumegard, Saury & Durand, 2004 ; Mintzberg en 1973, 1982 et 1990 ; Rogalski & Langa, 1997 ; Vidaillet, 1997 ;). En dépit de la diversité des époques, des terrains et des méthodes, les conclusions convergent sur quelques points : la fragmentation de l'activité managériale, la variété et la brièveté des tâches, et leur très forte dimension relationnelle.

Une grande part de ces travaux aboutissent à de nombreuses prescriptions, ainsi on s'attache beaucoup en formation initiale au management (en école de commerce, universités et école d'ingénieurs, Durat 2009) à ce que les dirigeants « doivent ou devraient faire », prescriptions très difficilement opérationnalisables (servant cependant de définitions normatives à ce que le manager est supposé faire), en perdant de vue ce qu'ils font réellement et ce que ces actes produisent en termes de développement des compétences. La formation professionnelle a précisément comme enjeu de proposer des mises en situations pédagogiques qui permettent la construction des problèmes (Pastré, 2005). L'objectif est alors d'encourager la réflexivité comme le proposent Argyris et Schön (2002) avec le concept de science-action, considérant tout praticien comme le principal chercheur ; la réflexion dans l'action « *à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* » (Schön, 1994, sous-titre de son livre « le praticien réflexif ») implique nécessairement de l'expérimentation (expérimentation d'exploration, de test du changement, de vérification d'hypothèses). Cette posture de réflexivité promue par

Schön est centrale : *« dans le monde concret, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés des situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines »* (Schön, in Barbier & al., 1996, p. 204). La réflexivité peut également être facilitée par l'intervention d'un tiers, c'est le cas notamment pour le travail de l'ergonome, comme le propose Daniellou (2003, p. 27), dont la tâche : *« n'est pas de résoudre les problèmes en faisant preuve d'une certaine rationalité technique, mais de les construire »* en tirant certains éléments des situations vécues ou racontées par des pairs. Il s'agit de promouvoir un *« dialogue avec la situation »*, pratique de diagnostic dans les situations de résolution de problème, fondée sur une posture collaborative où l'ergonome peut apporter les résultats de l'analyse du travail (Falzon, 2004).

Pour aider les futurs praticiens dans la compréhension des situations professionnelles Daniellou (2004) propose d'accorder une attention forte à la constitution et l'enrichissement de ces *« bibliothèques de situations »* ou *« bibliothèque d'épisodes »* (Baerentsen, 1996) personnellement vécues ou racontées par des pairs, s'accumulant au cours de l'expérience et destinées à faciliter la construction des situations qu'ils seront amenés à rencontrer.

Nous poursuivons une finalité de formation des adultes en situation de travail dans le champ des sciences de l'éducation, avec la méthode de l'analyse de l'activité issue de la psychologie ergonomique ainsi que des concepts de didactique professionnelle, approche qui souligne la place de la conceptualisation et de la construction de schèmes dans le développement des compétences professionnelles (Pastré, 2005 ; Rogalski, 1998 ; Vergnaud, 1992, 1996). En analyse de l'activité, on fait l'hypothèse que l'activité est *« organisée et conceptuellement organisée »* (Astier, 2008), et se construit *« par le rapport entre les ressources du sujet et les caractéristiques de la situation perçue et les dimensions du contexte s'imposant à lui »*.

Dans une conception cognitive, la compétence est le système de connaissance qui permet d'engendrer l'activité répondant aux exigences d'une tâche. Rogalski et Marquié (2004) ont proposé un modèle de compétences (KEOPS) qui analyse celle-ci en quatre pôles cognitifs : les connaissances (K) constituées à partir de concepts pragmatiques, l'expérience (E) faite d'épisodes d'activité mémorisés, les outils cognitifs opératifs (O), des modèles de traitement des situations (PS). Les compétences présentent trois propriétés : elles sont finalisées (vers l'effectuation de l'action), organisées pour la réalisation d'un objectif, et apprises, c'est-à-dire acquises par un apprentissage formel ou informel.

L'expérience requiert des conditions externes particulières (environnement technique, organisationnel et humain) pour s'exprimer comme compétence (Rogalski & Leplat, 2011). L'expérience met également en jeu des conditions internes (connaissances, motivation, engagement dans la tâche, etc.) dépassant la dimension cognitive, ce que montre bien Fischer (2002, p. 130) : *« L'expérience porte les empreintes de toute la personne. Elle contient des idées et des concepts, des pensées et des émotions et elle ne se confond pas avec la perception immédiate »*. Rabardel (2005, p. 13) appelle à ce titre à se recentrer sur le sujet : *« les travaux sur les dimensions cognitives de l'activité sont si développés qu'ils finissent par donner une représentation distordue des sujets humains. Il faut, au plan de la recherche, développer des connaissances mieux équilibrées et plus représentatives de l'humain »*. Aux composantes cognitives des compétences s'ajoutent d'autres classes de composantes, en particulier les composantes affectives et sociales qui concernent les rapports avec les autres que nous aborderons ici. Le *« sujet capable »* mobilise un ensemble de ressources internes-externes et s'adosse à toute sa biographie dans et hors travail. Ces deux types de ressources, externes et internes, se retrouvent dans le modèle de double régulation de l'activité (Leplat, 1997, 2000), montrant qu'une boucle de régulation est centrée sur la tâche, et l'autre sur le sujet. Ce modèle exprime également les deux facettes de l'activité distinguées par Rabardel (1995) et intimement liées, l'activité productive et l'activité constructive, c'est-à-dire transformant le sujet lui-même.

Dans le domaine de la formation des pilotes de chasse, Marchand et Falzon (2009 ; Marchand, 2011) ont montré l'usage fréquent des récits d'expérience de pilotes confirmés pour rendre vigilants les nouvelles recrues aux risques et aux pièges qu'ils peuvent rencontrer en vol. Même vécus au second degré, par des pairs du milieu professionnel, ces récits semblent fonctionner comme une aide à la gestion de situations critiques. Beaujouan et Daniellou (2012) ont également analysé la contribution des récits professionnels à la formation d'ergonomes et constatent la mémorisation et l'accroche de ces récits dans le dispositif, en particulier lorsque ces récits sont replacés dans une visée didactique claire et que la posture réflexive sur ces expériences est encouragée. À travers la médiation d'autrui (formateur, chercheur), l'auto-analyse *ex-post* de sa propre activité est une de voies possibles pour comprendre le processus de déséquilibre provisoire et de rééquilibration qui permet à un professionnel de s'adapter à la situation ; c'est ce que montre Pastré (2004, p. 9) : *« la recherche que nous avons effectuée sur l'apprentissage sur simulateur de la conduite de centrales nucléaires a mis en évidence le rôle très important joué par le débriefing dans la construction de la compétence. On s'est aperçu que rejouer une situation critique (on est sur simulateur) n'avait qu'une efficacité modeste, les acteurs ayant tendance à reproduire les mêmes erreurs une deuxième fois. Par contre, quand s'intercalait entre les deux épisodes une séance de débriefing ayant pour but d'analyser ce qui s'était passé, la conduite des opérateurs changeait de façon notable. »* Ce qui semble se jouer alors, c'est l'accès au sens de ce qui s'est passé : *« dans les moments de débriefing, libérés de la pression de l'action¹, ils construisaient l'intelligibilité d'un épisode évènementiel singulier, qui leur avait posé souci dans l'action et dont ils pouvaient désormais sereinement reconstituer la trame en commençant par la fin. Car si on ne peut pas refaire l'histoire, on peut toujours la reconfigurer. »* (Pastré, 2004, p. 10).

Dans les activités complexes, le professionnel est amené à définir par lui-même (en tenant compte des normes et références explicites et implicites de son environnement à supposer qu'il les ait identifiées) un « espace de travail acceptable ou sûr » et le fera fréquemment grâce aux incidents « ceux-ci signalant qu'il est entré dans une zone critique » (Rogalski & Leplat, 2011, p. 9). Les évènements non souhaités sont considérés par Leplat (2002, p. 24) comme cas privilégiés dans l'analyse de l'activité : *« On entend par évènements non souhaités tout ce qui, dans l'activité, se produit de manière non attendue, non planifiée et qui entraîne de ce fait, des conséquences négatives : erreurs, incidents, accidents, etc. Ces évènements se caractérisent par leur singularité »*. Ces évènements non souhaités sont des situations problématiques difficiles à anticiper et pour lesquelles il n'existe pas de stratégie prédéfinie, elles obligent par leur rareté et/ou leur complexité une adaptation du professionnel en fonction des ressources disponibles, alors même que les contraintes (temps, sécurité, engagement financier, etc.) peuvent être fortes.

Si l'intérêt heuristique de ces expériences critiques semble avéré, la question de leur capacité à engendrer le développement de compétences de professionnels reste ouverte. Nous nous demanderons dans quelle mesure elles peuvent provoquer des effets d'apprentissage, nous examinerons ce qui peut également entraver le développement de compétences, et quel rôle joue le soutien des autres dans le déroulement de l'incident critique et dans la compréhension *a posteriori* de son déroulement.

À partir d'une analyse de l'activité menée lors d'une recherche sur les compétences mobilisées en situation par les dirigeants de collectivités territoriales formés par l'Institut National des Études Territoriales (INET- CNFPT) nous avons pu rassembler un corpus de données portant sur le récit d'incidents critiques survenus durant leur activité professionnelle (avant et après leur formation).

¹ C'est nous qui soulignons.

2.2.- La méthodologie

Plusieurs dispositifs d'analyse réflexive sont utilisés dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique, voire d'identification de compétences pour favoriser apprentissage et changement. C'est le cas notamment des groupes de Balint (Balint, 1960), de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), de la méthode d'instruction au sosie (Oddone, Re, Briante, & Clot, 1981) ou de l'auto-confrontation (Theureau, 2006) ou de l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) à partir de l'observation de séquences typiques de l'activité professionnelle.

Nous avons fait porter ici cette démarche de réflexivité individuelle sur des incidents critiques survenus au cours de l'activité. La méthode des « incidents critiques » a été utilisée au départ dans la psychologie industrielle. Flanagan (1954) l'a décrite comme une technique d'observation pour prévenir et résoudre des problèmes pratiques. Les travaux ultérieurs ont produit des utilisations divergentes, visant surtout à déterminer les facteurs de risques d'une situation pour les corriger ou les exigences d'une fonction en vue du recrutement. La méthode est actuellement utilisée pour appréhender les représentations de leurs rôles par des professionnels ou encore les stratégies des acteurs en situation de stress. Elle a fait l'objet de différentes variantes, par exemple Leclerc, Bourassa et Filteau (2010) exploitent cette méthode dans une visée d'analyse et transformation des pratiques d'orientation vers l'emploi. D'autres usages l'inscrivent dans une démarche d'évitement des erreurs (Bourion et Perssons, 2004). Ces dispositifs d'analyse d'incidents critiques sont aussi utilisés dans les travaux psycho-ergonomiques pour analyser les compétences clés qui distinguent les novices des experts (dans le domaine sportif par exemple : Macquet & Fleurance, 2006, Donahue, 2013 ; Rix-Lièvre & Lièvre, 2014) et peuvent être mis en œuvre dans des professions « relationnelles et intellectuelles » pour comprendre les stratégies adoptées par les professionnels en situation et les compromis et arrangements qu'ils construisent pour contourner les difficultés rencontrées ou sur lesquels ils butent au cours de leur activité.

Nous parlerons ici de résultats spécifiques aux incidents critiques, intégrés dans une enquête plus large portant sur l'évaluation d'un dispositif de formation au management en alternance destiné à l'encadrement supérieur de la fonction publique territoriale française. Cette évaluation externe demandée par l'institut de formation (l'INET) de 2010 à 2012 a eu pour objectif d'identifier les leviers d'action pour améliorer la formation de ce Cycle Supérieur de Management (CSM) et clarifier son positionnement pédagogique. L'étude a été menée sur un large échantillon (les 10 promotions les plus récentes d'anciens stagiaires étudiées, soit 200 personnes). Le questionnaire central tenait à la capacité de la formation (master de 18 mois, en alternance) à professionnaliser davantage des managers territoriaux déjà en fonction et à leur permettre d'accéder à des postes de direction générale à la suite de la formation dispensée. Pour mener à bien cet objectif, l'évaluation globale a porté lors d'une première phase sur le recueil de données quantitatives et qualitatives documentant notamment leur évolution de carrière avec une rubrique (4 questions fermées) consacrée aux incidents critiques rencontrés par les managers dans leur pratique professionnelle. Par les questions, on cherchait à savoir si les dirigeants avaient vécu des incidents critiques et combien, en distinguant selon leur issue (favorable, défavorable ou indéterminée), si ces incidents ont eu un impact sur la conduite de leur action, la représentation de leur rôle, la relation à leurs partenaires de travail, la confiance en eux et enfin, si à l'occasion d'expériences critiques ultérieures des éléments de leur formation au CSM ont été réinvestis pour comprendre les enjeux, aider au diagnostic, guider leur action ou se positionner en tant que dirigeants territoriaux (objectifs affichés par l'INET pour cette formation).

Les réponses aux questionnaires ont été complétées dans une deuxième phase par 18 entretiens semi-dirigés pour accéder à une compréhension fine des situations décrites et tenter de comprendre les effets de ces expériences d'incidents critiques. Les retranscriptions des entretiens ayant trait aux incidents critiques ont été traitées par analyse thématique,

codification et déconstruction d'entretiens. Sur les 18 entretiens, 15 ont présenté des incidents critiques au sens de la définition retenue (on demandait à chaque interviewé d'en choisir un particulièrement « significatif » puis de le décrire, voir Tableau 1). Parmi ceux-ci, la codification des réponses a été faite en affectant à chaque « unité de sens » une catégorie puis une déconstruction du texte a été réalisée par classement thématique pour pouvoir décompter la fréquence d'usage des catégories à titre indicatif.

Les entretiens (d'une durée de 1h10 minutes à 2h35) ont visé à rechercher pour tous les incidents critiques : quels étaient les événements déclencheurs de l'incident aux yeux du dirigeant (entrée dans l'incident) ; de quel type d'incident il s'agissait ; si le dirigeant l'avait traité seul ou avec l'aide d'autres personnes (supérieur hiérarchique, collègues ou intervenants externes) ; les obstacles rencontrés dans la situation ; comment s'était terminé cet incident par rapport au déclenchement initial et de la prise de décision et enfin quelles observations ils pouvaient faire dans la réflexion *a posteriori* sur l'incident (reclassées en énonciations positives ou négatives).

Sur 8 entretiens pour lesquels les dirigeants avaient donné leur accord pour un enregistrement vidéo réutilisable en formation (tous ont été sollicités), 5 entretiens filmés ont pu être retenus en fonction des contraintes de qualité d'enregistrement (son et éclairage inadéquats ou durée trop longue pour un usage collectif). Ces 5 entretiens filmés de retour sur incidents critiques doivent permettre une réexploitation en formation de ces séquences, dans un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles (il s'agit des dirigeants répertoriés D2, D7, D10, D11 et D18 dans le Tableau 1).

Sujet	âge	fonction	ancien neté	collectivité	H/F	entrées	objet
D1	49	Directeur Général	18	ville	H		IC non retenu
D2	47	Dir. Général adjoint	12	CPAM	F	Réorganisation	désaccords entre services
D3	58	Directeur service	7	Conseil Régional	H	Dysfonctionnement	non-atteinte objectifs du service
D4	56	Dir. Général adjoint	14	ville	H	Dysfonctionnement	illégalité d'actes administratifs
D5	45	Directeur service	22	communauté de communes	H	Réorganisation	conflit directeur - élus
D6	53	Dir. Général adjoint	3	ville	H		IC non retenu
D7	44	Directeur service	14	Conseil Régional	H	Réorganisation	conflit directeur - agents
D8	39	Directeur Général	9	Syndicat d'agglo	F	Dysfonctionnement	procès harcèlement
D9	54	Directeur Général	5	SDIS	H	Réorganisation	restructuration SDIS
D10	31	Directeur service	2	Conseil général	F	Dysfonctionnement	crise crèche (maltraitance)
D11	46	Directeur service	4	Conseil général	H	Réorganisation	restructuration école musique et danse
D12	48	Directeur service	16	ville	F	Causes multiples	conflits entre directeurs
D13	45	Directeur service	8	ville	H		IC non retenu
D14	55	Dir adjoint services	6	ville	F	Réorganisation	restructuration plusieurs services
D15	42	Directeur service	2	ville	H	Dysfonctionnement	fermeture d'établissement
D16	49	Directeur service	11	ville	H	Causes multiples	conflit directeur - agents
D17	51	Directeur service	10	ville	F	Réaménagement demandé (salarie)	conflit entre agents
D18	40	Dir. Général adjoint	13	Conseil général	H	Réorganisation	grève assistantes sociales

Tableau 1 : Caractéristiques des personnes interviewées et des Incidents Critiques

Table 1: Characteristics of the interviewees and of the Critical Incidents

La sélection des incidents s'est faite en concertation entre le chercheur et le professionnel après exposé des critères. Un incident critique est un événement marquant qui s'inscrit dans une situation délicate, déstabilisante, transformée positivement ou non, propice à une pratique réflexive. Trois critères sont retenus pour spécifier un incident critique (Leclerc & al., 2010) :

- les incidents doivent **relater des situations vécues** et vécus par le dirigeant lui-même et non par un collègue. Ce critère assure une prise en compte des conditions concrètes d'exercice du travail et propose à la personne de se placer dans « une position de parole impliquée et incarnée » (Vermersch 1994) ;
- les incidents doivent **être circonscrits dans le temps** pour permettre une remémoration précise de la situation et aider le groupe à éclairer les éléments jugés essentiels par la personne qui relate l'incident. Celui-ci est souvent révélateur des schèmes mobilisés dans plusieurs autres situations et peut donner accès à un large éventail de situations professionnelles similaires ;
- les incidents doivent **se déployer dans une interaction avec d'autres acteurs ou groupes d'acteurs**, lieu très investi par les dirigeants, dans la mesure où ils ont à se positionner dans leurs rapports aux autres professionnels.

Nous avons ajouté un quatrième critère :

- Les incidents doivent avoir eu **un retentissement sur les questionnements professionnels** (en termes socio-cognitifs, d'évolution des pratiques par exemple). Ce qui nous permet d'atteindre des situations d'implication forte et de mise en œuvre de compétences non-routinières.

Sur les 18 entretiens réalisés, un ou plusieurs de ces critères n'ont pu être satisfaits (surtout le 2^{ème} critère), ce qui a conduit à ne pas prendre en compte 3 incidents critiques dans l'analyse.

Nous introduisons une condition supplémentaire dans ce dispositif des incidents critiques : nous remplaçons le récit écrit ou oral de l'incident critique par l'enregistrement audiovisuel qui permet une mise à distance ultérieure dans un cadre pédagogique.

3.- Les principaux résultats

Nous présenterons d'abord les résultats issus de la rubrique Incidents Critiques du questionnaire puis les résultats issus des entretiens semi-dirigés et enfin une analyse centrée sur la conceptualisation des processus des incidents critiques.

3.1.- Des incidents critiques inhérents à la pratique managériale

Sur les 200 managers constituant le public cible de l'enquête, 186 questionnaires ont pu être retenus concernant la rubrique d'incident critique (Tableau 2).

Questionnaire Incident Critique 186 personnes	% oui	% non	Non réponse
Depuis que vous êtes en situation d'encadrement d'équipes, diriez-vous que vous avez vécu un/des incidents critiques dans le cadre professionnel ?	67	24,2	8,8

Tableau 2 : Nombre et proportion d'incidents critiques

Table 2: Number and proportion of critical incidents

Une grande majorité de managers de l'enquête (67 %, soit 125 personnes) ont identifiés des incidents critiques dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions, avec 24.2 % (45 personnes) qui déclarent n'en avoir pas vécu et 8.8 % (16 personnes) qui ne se prononcent pas. Plus de **600** incidents critiques identifiés par les 125 personnes ayant répondu oui à la première question, soit près de **cinq incidents** en moyenne par personne. Ces situations semblent donc inhérentes à la fonction d'encadrement. La fréquence d'une ascendance hiérarchique d'une personne sur une ou plusieurs autres est un fait repéré et identifié dans les situations de risques psycho-sociaux, voire de harcèlement (Viaux & Bernaud, 2001), on voit ici qu'elle est fortement présente dans les incidents critiques. Ceci est assez compréhensible dans la mesure où les personnes en charge de responsabilités ont également un rôle de prise de

décision et d'exercice de l'autorité qui impactent de nombreux collaborateurs et peuvent dans ce cadre donner lieu à des désaccords sur les buts de l'action.

Si oui, parmi ces incidents, combien ont eu une issue :		%
	favorable	19,1
	défavorable	44,7
	indéterminée	36,2

Tableau 3 : Issues des incidents critiques

Table 3: Outcome of critical incidents

Ce nombre élevé s'explique en partie au regard de l'ancienneté professionnelle importante de managers ayant suivi la formation (9 à 22 ans). Ils se répartissent en incidents à issue favorable (19 % des incidents) par personne, indéterminée (36 %) ou défavorable (près de 45 %). On peut faire l'hypothèse que les incidents critiques défavorables soient davantage prégnants dans la mémoire des managers répondants à l'enquête. Toutefois, la question se pose également de la préparation des encadrants à cette irruption de la criticité dans leur fonction. Il semblerait opportun, dès lors que l'on fait le constat que les managers auront dans leur vie professionnelle à conduire et résoudre ce type de situations critiques, de leur faire prendre conscience de cette dimension et de les former en conséquence. La forte proportion des incidents à issue indéterminée interroge aussi sur la représentation des résultats des incidents critiques, nous essayerons dans l'analyse des entretiens de comprendre en quoi les conséquences peuvent paraître indéterminées.

Diriez-vous que cet/ces incidents a/ont eu un impact sur :		% oui	% non	% NR
	votre façon de conduire votre action ?	56,3	27	16,7
	votre vision de votre rôle ?	36,6	42,3	21,1
	votre relation à vos partenaires ?	58,1	35,4	6,5
	votre confiance en vous ?	47,4	38,3	14,3

4 : Impact des incidents critiques

Table 4: Impact of critical incidents

Les deux questions suivantes nous renseignent sur notre problématique initiale : le potentiel des situations critiques à produire un effet d'apprentissage. Les répondants (Tableau 4) placent en tête des changements dans leur relation à leurs partenaires (58.1 %) et leur façon de conduire leur action (56.3 %), puis de manière secondaire leur confiance en eux (47.4 %, mais avec un score élevé de réponses négatives : 38.3 %) et de façon encore plus mitigée leur vision de leur rôle (42.3 % avec un écart faible avec la réponse négative : 36.6 %).

Les effets sont donc de différents ordres : conatifs² (conduire différemment son action, ses modalités relationnelles), cognitifs³ (transformer sa vision initiale de son rôle) et affectifs (image de soi).

Certains éléments de la formation du CSM vous ont-ils servis dans les incidents ultérieurs ?		% oui	% non	% NR
	à la compréhension des enjeux ?	62,8	25,4	11,8
	d'aide au diagnostic ?	32,3	55,5	12,2
	de guide pour agir ?	24	57,7	18,3
	pour vous positionner comme dirigeant ?	33,6	36,5	29,9

Tableau 5 : Apports de la formation

Table 5: Contribution of training

Si ces transformations (déclarées) suggèrent des apprentissages, en revanche ceux-ci n'apparaissent que faiblement liés aux apports de la formation suivie par les dirigeants,

² Renvoie à l'orientation, la régulation et le contrôle des conduites, c'est-à-dire aux choix des individus.

³ Fait référence à l'acquisition, la conservation et l'utilisation des connaissances.

puisque parmi les choix proposés, seule la compréhension des enjeux est identifiée comme ressource, certes très importante (62.8 %), dans les situations critiques ultérieures. On peut penser que le cycle CSM a permis une meilleure connaissance de l'environnement territorial, des politiques publiques et des acteurs en présence auprès des formateurs et des pairs du milieu territorial.

Ni le diagnostic, ni l'action en situation critique ne semblent avoir été favorisés par les dispositifs pédagogiques de façon déterminante (32 et 24 %) alors même que les méthodologies de projet et techniques d'analyses occupent une place importante dans le dispositif de formation. Mis à part un dispositif très original de mission de consultance, le cycle présente peu de pédagogies de mises en situation, études de cas ou simulations, qui seraient peut-être de nature à favoriser l'élaboration progressive de diagnostic dans des situations complexes. Une autre ambition de la formation est partiellement déçue, celle de permettre aux cadres territoriaux de se positionner plus clairement comme dirigeants (particulièrement dans leurs relations avec les élus des collectivités) puisque seuls 33.6 contre 36.5 % des répondants y voient un effet de la formation suivie.

On trouve des paradoxes à ces deux ensembles de résultats : avoir des déclarations d'un impact sur la conduite de l'action et les relations aux partenaires, mais sans se sentir guidé dans l'action ou aidé dans le diagnostic par les outils issus du CSM opérationnalisés dans la situation ; se trouver renforcé en termes de confiance en soi par les incidents critiques sans pour autant parvenir à se positionner comme dirigeants à travers les apports de la formation. Ces résultats méritaient un approfondissement par l'analyse des entretiens.

3.2.- Des incidents critiques qui transforment le cours de l'action

Rappelons que sur les 18 entretiens, 15 ont présenté des incidents critiques (on demandait à chaque interviewé d'en choisir un particulièrement « significatif » puis de le décrire) selon la définition que nous en avons retenue. Les informations sur les statuts, l'âge, le sexe, l'ancienneté ou le type de collectivité de rattachement (Tableau 1) n'ont pas présenté d'effets discriminants sur le déroulement des incidents critiques, nous ne les avons donc pas traitées.

Sur l'ensemble du corpus, les cinq catégories retenues regroupent 73 % des verbatim, les 27 % restant relevant des domaines spécifiques (description du contexte, des particularités du domaine et des positions des acteurs surtout), que nous n'avons pas traités ici. Trois catégories décrivent les « entrées » dans la situation d'incident critique (IC) c'est-à-dire les faits déclencheurs, le type d'IC, et les modalités de « sortie » c'est-à-dire de résolution de l'IC (Tableau 6) en précisant les dirigeants concernés (dont des extraits d'entretiens illustreront plus loin les réflexions). Puis deux autres catégories reprennent les obstacles rencontrés, le soutien reçu par le dirigeant, soit auprès de ses supérieurs hiérarchiques, soit auprès de collègues ou intervenants externes (Tableau 7). Enfin, deux dernières catégories, les énonciations positives ou négatives des dirigeants au cours des entretiens, seront examinées (Tableau 8).

3.2.1.- Les incidents critiques pris dans des situations dynamiques

Dans la fonction publique territoriale, la mobilité des dirigeants est devenue fréquente, et la prise de poste s'accompagne fréquemment de transformations à leur initiative au sein des services qu'ils dirigent.

Catégories	Sous-catégories	dirigeants	nb/ IC	total/ IC
Entrées IC	dysfonctionnement constaté	D3,D4,D8,D10,D15	5	15
	projet réorganisation proposée	D2,D5,D7,D9,D11, D14, D18	7	
	demande réaménagement salarié	D17	1	
	causes multiples	D16,D12	2	
Type d'IC	conflit entre collaborateurs	D17	1	15
	conflit manager-collaborateurs	D2, D3,D4, D7, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D16, D18	12	
	conflit manager-supérieur	D5,D12	2	
Sortie d'IC	départ 1 /plusieurs protagonistes	D4,D8, D10, D11, D17	5	15
	transformation projet initial	D3,D7,D11,D12,D14,D16, D17,D18	8	
	abandon projet	D2, D5	2	
	règlement négocié	D2,D7,D12,D14,D16,D18	6	14
	règlement imposé	D4,D9,D10,D15, D17	5	
	pas de règlement à ce jour	D3,D8,D11	3	

Tableau 6 : Classification des entrées, sorties, types d'incidents critiques

Table 6: Classification of entries, exits, types of critical incidents

Cela permet de mieux comprendre que les causes identifiées de déclenchement d'incidents critiques soient majoritairement les réorganisations proposées par les managers (pour 7 d'entre eux) ou la correction d'un dysfonctionnement constaté (5 dirigeants). Dans un cas néanmoins, la demande de modification est ascendante, formulée par un salarié. Deux dirigeants avancent des causes multiples (demande politique de règlement, historique de tensions entre directeurs, ou entre directeurs et agents, dégradation lente de la situation).

La particularité des incidents critiques mentionnés est leur dimension de conflictualité relationnelle pendant l'incident critique ; de façon majoritaire, il s'agit de conflit entre le manager et ses collaborateurs (12 cas), entre collaborateurs (1 cas) voire entre deux directeurs ou entre un directeur et l'élus chargé de son secteur (2 cas).

Les incidents critiques relatés se terminent par un projet sensiblement modifié (8 cas) par rapport au dessein initial du dirigeant, mais aussi dans 5 IC par le départ d'un ou plusieurs collaborateurs, voire le dirigeant lui-même (5 cas). Le projet a pu dans deux cas être abandonné après l'incident critique. Le règlement de la situation n'est pas toujours acquis (3 cas de non-règlement au moment des entretiens), il a fait l'objet d'une négociation aboutissant à un compromis dans 6 cas, à une décision imposée dans 5 cas.

La conflictualité mentionnée apparaît le plus souvent en raison du changement proposé par le dirigeant, mais peut-être antérieure (et terrain favorable) à l'incident critique (dans 2 cas). Nous avons distingué (Tableau7), quand il était possible de les repérer, les désaccords liés aux buts de l'action (4), aux méthodes choisies par le dirigeant (5), à la temporalité envisagée (3) et ceux liés à une remise en cause de la légitimité de la décision (5 cas), voire du dirigeant lui-même (2).

Catégories	Sous-catégories	dirigeants	nb/ IC	total/ IC
Obstacles rencontrés	Désaccord sur les buts de l'action	D10,D11,D15,D16	4	12
	Désaccord sur les méthodes de l'action	D2,D3,D4,D9,D14	5	
	Désaccord sur la temporalité de l'action	D7,D14,D15	3	
	Décision perçue comme non légitime	D3,D5,D14, D15,D18	5	7
	Dirigeant perçu comme non légitime	D5,D12	2	

Tableau 7 : Classification des obstacles rencontrés et soutien social

Table 7: Thematic classification of consequences noted from critical incidents

Le type d'obstacles rencontrés par le manager montre nettement que la rationalité technique ou économique des choix du dirigeant ne s'impose pas spontanément à ses collaborateurs, c'est d'ailleurs une des découvertes pointées par certains d'entre eux, et qu'elle peut faire l'objet de contestations directes et indirectes remettant parfois en question le projet de transformation du dirigeant ; le travail du manager ne peut se réduire à une résolution individuelle de problème, mais s'étend à un temps de partage ou d'élaboration collective de son diagnostic avec ses collaborateurs, voire d'anticipation des réactions de son équipe à ses propositions.

3.2.2.- La complexité des situations requiert un étayage par les pairs

Le soutien social, au sens d'aide, d'accompagnement, de conseil voire d'intervention auprès du dirigeant impliqué dans l'incident critique, semble revêtir une importance centrale dans les entretiens (Tableau 8).

Catégories	Sous-catégories	dirigeants	nb/ IC	total/ IC
Soutien social	absence d'aide du sup. hiér.	D3,D7,D14	3	7
	absence d'aide de 1/3 (pairs ou ext.)	D8,D9,D15,D16	4	
	obtention d'aide du sup. hiér.	D4, D10,D11,D13	4	8
	obtention d'aide de 1/3 (pairs ou ext.)	D3,D18	2	

Tableau 8 : Classification du soutien social

Table 8: Classification of social support

Dans 7 cas sur les 15, les énonciations font état d'absence d'aide ou de soutien de la part du supérieur hiérarchique (3 cas) ou de tiers, pairs ou extérieurs (4 cas) alors même que le dirigeant peine à élaborer seul une représentation globale pour agir dans la situation. Ceci dit les demandes d'aide ne sont parfois pas formulées ou le sont tardivement (quand la crise s'est radicalisée) par les dirigeants, qui y voient probablement un aveu de faiblesse quant à la maîtrise dont ils sont supposés faire preuve dans leurs fonctions. Dans les 4 IC où les dirigeants font état de soutien social obtenu de leur supérieur, et dans une moindre mesure quand ils ont été soutenus par leur équipe, voire une personne extérieure, ce soutien semble jouer un rôle pivot qui transforme le déroulement de la situation. Corroborant l'importance d'un soutien, d'un étayage au plan cognitif et affectif dans la situation critique, la présence ou l'absence de celui-ci joue un rôle majeur à des moments où la criticité de la situation est élevée.

Quand ce soutien a été apporté, le dirigeant se sent légitimé dans son action, lorsqu'il lui manque, sa protection voire sa sécurité dans la situation est déstabilisée, ce qui renforce l'incertitude de ses choix. Parfois, il n'est pas seulement question de réassurance au plan affectif, mais de validation et de régulation des orientations de l'action en identifiant avec les pairs les multiples facettes de la situation, les normes implicites de cet environnement de travail et les méthodes reconnues par le milieu pour y faire face. Des interventions qui apparaissent minimales sont en fait déterminantes, car elles visent la *désignation du périmètre de l'activité* des dirigeants comme le montrent d'autres travaux (Durat, 2011). Les dirigeants construisent leur rapport à la situation dès ces premières actions de délimitation de leur zone d'intervention (identification des situations, proposition d'interprétation, orientation et interrelations des objets entre eux). Construire une représentation avec les pairs semble produire un saut qualitatif d'une *élaboration cognitive* individuelle par le professionnel à une *élaboration collective de la situation*. En effet les indices repérés par le dirigeant sont complétés, amendés, réorientés et replacés dans une vision plus large et plus complexe de la situation. De fragmentée, elle s'enrichit et recompose une cohérence par la mise en relations entre des informations disparates dans l'activité, suscitant ainsi une décentration du regard vers un niveau plus transversal de l'activité.

CR	"A partir de ce moment-là, on a pris les choses en main et on a décidé d'en parler évidemment à notre hiérarchie, que ça cesse immédiatement. Là, le directeur général a aussi un peu freiné. Un peu minimisé, en tout cas s'est complètement désengagé du problème et m'a laissé face à ce problème-là et j'ai eu la grande chance à l'époque d'avoir l'adjoint en charge de ce secteur, qui lui par contre a complètement pris en charge le problème avec moi. Le directeur était là pour regarder de haut. Ça m'a manqué. Ça m'a manqué pas tellement finalement parce que j'ai assuré, je trouvais que ce n'était pas admissible. C'était mon 1er poste de chef de service, j'aurais pu carrément partir en vrille. Je pensais que ce problème était suffisamment important pour que la direction générale s'en saisisse."	D3
Ville	"Sauf que ce que je n'avais pas mesuré, la fatigue pesante, c'est vrai que je suis parti en vacances, je suis tombé malade d'ailleurs, ça n'a pas été bien grave. Comme dit, j'étais convaincu du bien-fondé de la réforme. J'ai fait en sorte de beaucoup la porter. Mais après coup, je pense je suis sorti quand même un peu fragilisé de l'épisode. J'ai réclamé peu de soutien parce que j'étais assez sûr de moi, mais c'était une erreur. Je pense qu'on n'a pas assez porté collectivement, au sein de la direction générale, le projet. "	D14
CR	"Quand je suis arrivé, il y avait un nouveau DGS ^[1] , un nouveau DGA ^[2] , un nouveau DRH ^[3] , un nouveau directeur... On est arrivé, 6-7 directeurs en même temps, à 3 mois près. Personne avec l'histoire, j'ai cumulé les situations, personne qui aurait pu alerter, attention, qu'est-ce qu'on fait ? et quand ils m'ont vu partir sur le boulot, ils voyaient arriver les choses, c'était super, on voyait de la structuration, les choses qui avançaient. Personne ne s'y attendait. "	D7
Syndic aggro	"Comme on dit : 10 % des gens qui vous génèrent 90 % des problèmes. Là, je commence à recevoir des mails de menace, des courriers, des choses incroyables, on me compare à la période nazie. Ça prend une tournure, à un moment je dis on ne peut pas continuer comme ça. Le seul conseil que j'ai eu, c'est un élu, avocat, qui me dit : ça va trop loin, portez plainte pour menace, dénonciation calomnieuse et outrage. On est 5 ans et demi après. Il y a eu toute cette étape de gâchis... "	D8
CG	"On a été amené à porter ensemble un vrai conflit. ça nous a vraiment renforcé dans la conduite du travail collectif. Quand on allait voir les équipes qui nous sollicitaient, on faisait toujours l'effort d'y aller à 2. On ne laissait jamais un cadre y aller seul. Ça c'était vraiment une étape intéressante, on s'est vraiment serré les coudes, sachant que comme je vous le disais tout à l'heure, on a eu plusieurs cadres intermédiaires qui étaient absents. Donc il fallait suppléer. On a fait appel à plusieurs volontés pour venir des fois plus en soutien psychologique qu'en vrai soutien sur la méthode, sur les façons de faire. Et ça c'était intéressant. Dans le collectif, sur mon équipe de cadres, il y a une vraie solidarité, là c'était vraiment intéressant, ça a été très nouveau".	D18

Tableau 9 : Extraits verbatim entretiens « Rôle du collectif »

Table 9: Verbatim quotes from "Team work"

Les cas où l'apprentissage semble le plus constructif (en ce qui concerne les résultats de l'action et des conséquences tirées par le dirigeant) sont ceux qui ont produit une élaboration collective du diagnostic de situation (connaissance de l'histoire du service, de la collectivité, des rapports de force politiques, des actions entreprises et de leur résultat par exemple) par binôme voire par équipe.

3.2.3.- Forte charge émotionnelle des incidents critiques

Elle se manifeste dans les 2 autres catégories auxquelles nous nous intéresserons à présent : les observations négatives et positives faites par les dirigeants sur les incidents critiques (Tableau 10).

Ce qui est frappant dans les récits d'expérience critique des 15 dirigeants territoriaux, c'est la simultanéité d'énonciations de répercussions négatives et positives dans les mêmes entretiens (à l'exception d'un entretien où le seul trait positif relevé était la fin de la crise par

le départ du dirigeant de la collectivité). Ceci est probablement à mettre en rapport avec la difficulté relevée dans le questionnaire à trancher sur l'issue de l'incident (favorable, défavorable, indéterminé). Cela se comprend si l'on considère l'évolution des décisions et des actions et affects inscrits dans le dynamisme de la situation et qui imprègnent la mémoire du dirigeant.

Catégories	Sous-catégories	dirigeants	nb/IC	total/IC
Rappel des IC vécus	rappel IC dans situations ultérieures	D2, D8, D4, D7, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D16, D18	12	12
	(dont) conséquences sur action	D4, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D18	8	
Observations négatives exprimées	difficultés à comprendre la situation	D8, D12, D14, D15, D16, D18	6	11
	difficultés à agir dans la situation	D12, D14, D15, D16, D18	5	
	tensions, charge émotionnelle	D8, D4, D5, D7, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D16, D18	12	12
	(dont) retentissement familial	D8, D10, D11, D18	4	
	sanctions négatives pour au moins 1 ps	D4, D8, D10	8	18
	insatisfaction, sentiment de gâchis	D5, D7, D8, D9, D11, D15, D17, D18	8	
Observations positives exprimées	satisfaction, sent. d'auto-efficacité	D2, D8, D4, D10, D12, D14, D16	7	12
	sanctions positives pour au moins 1 ps	D8, D4, D10, D12, D14	5	
	identification de risques/contraintes	D2, D4, D7, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D18	10	12
	identification de ressources	D8, D7, D9, D10, D11, D14	6	
	connaissance de l'environnement	D5, D7, D9, D10, D11, D14, D15, D18	8	

Tableau 10 : Classification thématique des conséquences exprimées d'incidents critiques

Table 10: Thematic classification of consequences noted from critical incidents

Globalement, les incidents critiques vécus antérieurement sont massivement rappelés, par 12 dirigeants sur 15, et 8 dirigeants disent que ces expériences préalables ont orienté leurs décisions et actions suivantes. Cela confirme l'intérêt de ces épisodes pour la formation des dirigeants : s'ils sont amenés à vivre des situations critiques qui vont compter pour leur activité professionnelle, il s'agit de tirer de ces moments tout leur potentiel. Au regard de l'ambivalence exprimée par les dirigeants, on peut penser que l'opportunité de développement des compétences que représentent les incidents critiques n'est pas exploitable directement lors de la situation elle-même. Certains éléments de compréhension se révèlent dans l'après-coup, lors d'une auto-analyse réflexive du dirigeant, d'autres lui restent inaccessibles et nécessitent un travail d'approfondissement.

La situation est donc retenue et rappelée dans sa globalité : ses différentes étapes, ses événements majeurs, les actions menées, mais aussi les états mentaux du professionnel pendant le déroulement de l'IC. Si ces expériences peuvent être rappelées au cours de l'activité, puisées dans une « bibliothèque de situations » (Daniellou, 2004), ce ne sera pas du seul point de vue cognitif, mais de façon holistique.

Par ailleurs les difficultés cognitives et comportementales (diagnostic et action dans la situation) sont conjointes aux références à des ressentis affectifs (tensions, malaise, stress, épuisement voire harcèlement évoqué). Nous insisterons sur ce point en l'illustrant par quelques extraits (Tableau 11) faisant le lien entre la charge émotionnelle des situations et la difficulté de réflexivité pour le professionnel lors des phases aiguës de la situation. Ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes. Le climat de tensions, s'il prend part à la prégnance des incidents critiques (cf. 45 % de rappel des incidents à issue défavorable du questionnaire) et contraint à l'engagement vers un dénouement, n'est cependant pas nécessairement propice à la réflexion comme à l'action au cœur de l'évènement « à chaud » processus qu'on suppose facilité par un recul plus grand et une mise à distance ; bien au contraire, il peut se présenter comme un réel obstacle à la résolution de la crise. Certaines

difficultés à établir un diagnostic complet de la situation et des erreurs d'appréciation du déroulement de l'action sont directement liées à cette conjonction critique notamment sur la temporalité (précipitée ou à contre-temps) ou sur l'insuffisance de prise en compte d'indicateurs de la situation (historique, jeux d'acteurs, conflit antérieur latent) qui sont pourtant identifiés *a posteriori*. Il en va de même pour la difficulté des dirigeants à garder une forme de neutralité ou à faire advenir un règlement de la situation.

	Extraits "Tensions, charge émotionnelle"	dirigt
Ville	"L'inspectrice arrive et va voir le maire et dit ce n'est pas un directeur qu'il faut, c'est un psychiatre. Je ne sais pas comment il fait pour être encore en vie. Je ne peux pas faire l'inspection. "	D4
CG	"j'avais un adjoint en danse et en musique et les 2 ont explosé. Ils ont explosé aussi parce que quelque part ils m'ont protégé aussi, il y a eu une vraie solidarité de l'équipe, mais sur le fond ils disaient nous on ne peut plus. Ils ont craqué, ils sont partis. Du coup on s'est dit, on ne recrute pas un adjoint, on va arrêter de faire exploser les gens. "	D11
Ville	"Le mot critique n'est pas trop fort parce que quand on n'y arrive plus on tourne en rond, quand on tourne en rond ça tourne vite au vinaigre, donc ça génère du conflit au-dessus en dessous, on rentre dans une phase de turbulences fortes, ça devient critique."	D12
SDIS	"C'est qu'au final on a acté un certain nombre de choses. Si ce n'est que les choses sont vraiment très très tendues. Ça faisait 3 ans que j'étais là-bas, donc là il y a eu un choix qui s'est fait entre une opportunité d'aller sur un autre poste et puis quelques élus qui étaient convaincus qu'il fallait qu'on change ça, c'était de dire comme vous allez partir, il faut aller jusqu'au bout. Vous partirez haï mais les branches seront coupées."	D9
CG	"Donc on a porté ça et le moment le plus douloureux dans le traitement de tout ça, c'était la rencontre avec l'ensemble des parents de la crèche, qui bien sûr ont eu connaissance de la difficulté et étaient très violents dans leurs propos. 'On confie nos enfants, vous les maltraitez'. Ça a pris des proportions énormes et qu'on avait à traiter."	D10
Ville	"Ce jour-là, on était là vraiment dans l'irrationnel. Il fallait mettre le masque et attendre que ça passe. C'était impossible de convaincre. On était dans une situation tellement tendue, on était au bout."	D17

Tableau 11 : Extraits verbatim entretiens « Tensions »

Table 11: Extracted quoted from "Emotional tension"

Nous avons été étonnés dans les entretiens par les cas de plusieurs managers qui, s'ils semblaient ébranlés par l'intensité de la crise et évoquaient parfois un changement, ne parvenaient pas à dire de quel ordre était celui-ci, ou ne le trouvaient pas positif, voire formulaient des énoncés ambivalents. Rappelons pourtant les réponses positives recueillies aux questions à choix multiple sur l'impact des incidents critiques sur la façon de conduire l'action (+ de 56 %), la relation aux partenaires (+ de 58 %) et la confiance en soi améliorée (+ de 47 %).

Y compris dans les cas où la situation critique se règle de manière relativement satisfaisante (aux dires des interviewés), les tensions fortes vécues durant les phases les plus aiguës de la crise restent un marqueur fortement mémorisé et associé à des intentions d'évitement, de contournement, à des stratégies défensives pour les situations ultérieures. On peut donc penser que ces charges émotionnelles jouent un rôle direct dans le potentiel de la situation à créer des conditions de rappel de l'expérience voire de transformation de pratiques par l'alerte à des risques, voire d'apprentissage, mais sans nécessairement produire un développement de compétences en termes constructifs.

Le coût personnel de la crise peut être élevé, puisqu'il fait l'objet d'énonciations négatives dans 8 cas sur 15 (énergie perdue, sentiment d'inutilité, amertume, voire perte de sens)

quand il ne se solde pas par un ou plusieurs départs (3 cas), signe que ni imposition, ni négociation d'une solution n'ont rétabli d'équilibre à périmètre constant, avec les protagonistes de la situation initiale. Ces départs sont parfois vécus comme une fuite, un aveu d'échec à transformer la crise et une façon de se sauvegarder dans une situation bloquée. Nous analysons ces départs plus ou moins contraints comme une externalisation de la violence permettant au groupe d'évacuer la surtension accumulée pendant la crise (en référence au seuil de violence au-delà duquel les rivalités internes convergent vers un bouc émissaire, qui est expulsé avec pour effet une dérivation de la violence et la pacification des relations, selon Girard, 1972). Caroly (2010) montre que la fragilisation des collectifs de travail constitue un facteur de risques psychosociaux, certains collègues devenant le « maillon faible » aux yeux d'une équipe, et pouvant devenir objet de violence de la part des autres.

Dans ces cas les énonciations font surtout état de sentiment d'isolement, de perte de contrôle et d'épuisement, mais expriment également le soulagement d'être sorti d'une situation intenable.

Ces obstacles sont probablement rationalisés comme « prix à payer » dans le cas d'apprentissages constructifs, quand le gain obtenu compense les tensions vécues ; mais ils restent plus difficilement intégrables lorsque les transformations ont eu des répercussions négatives sur l'action. Dans ce cas la peine est double : ni gain cognitif, ni gain identitaire. De plus, une sorte d'abcès de fixation indépassable semble se créer : le retour répétitif dans les entretiens à un ou des moments vécus auxquels la personne ne peut attribuer du sens et qui semblent devenir « repoussoirs » pourrait signaler cette confusion inféconde.

La charge émotionnelle si fréquemment liée aux incidents critiques apparaît ici comme condition interne aux sujets, mais renvoie à l'intérêt pour les futurs managers, dans le cadre d'une formation initiale ou continue, à évaluer le poids de la dimension relationnelle de leur activité et à développer des compétences affectives et sociales, indispensables dans la résolution de situations conflictuelles.

3.2.4.- Les incidents critiques sont aussi des opportunités de développement de compétences

Ce sont les professionnels qui disent avoir tiré un enseignement de la crise vécue, qui expriment également une satisfaction, un sentiment d'efficacité voire un surcroît de confiance en eux. On peut penser qu'au-delà d'une simple rationalisation *a posteriori*, c'est la dynamique d'apprentissage et les bénéfices obtenus (pratiques ou identitaires) qui produisent cette satisfaction.

Ce qui a progressé selon les dirigeants (Tableau 10), tient en grande partie à la caractérisation de la situation, en raison d'une meilleure identification des risques et contraintes dont ils doivent tenir compte (10 cas), de ressources disponibles (6 cas), mais aussi d'une meilleure connaissance de l'environnement au sens plus large (8).

Nous avons examiné les cas où des énonciations faisaient état de transformations identifiées par les managers rencontrés (repérées dans le texte par des mots inducteurs soulignés en gras dans les extraits, Tableau 12), il s'agit d'apprentissages liés à l'expérience critique et ces prises de conscience renvoient à des comportements identifiés comme facteurs favorisant/inhibant les ajustements à réaliser en situation critique.

	Extraits "Apprentissages"	dirigt
CG	<p>"_Donc voilà un exemple qui a été très positif pour moi dans le sens où j'ai pu aussi asseoir ma responsabilité de chef de service.</p> <p>_En posant une sanction ?</p> <p>_Ce n'est pas tellement en posant la sanction, c'était surtout en regardant le problème en face. En réunion, j'ai essayé de rester complètement sur le professionnel, ne pas me laisser embarquer par le côté affectif, parce que j'étais entourée d'affectif, que ce soit la directrice qui était en larmes, le personnel qui pleurait, qui agressait la psychologue, et moi j'étais la seule à tenir et à rester ce que j'appelle professionnelle, c'est-à-dire ne pas me faire entraîner là-dedans, la neutralité, rester sur les faits et ça j'y suis arrivée. J'ai beaucoup appris sur moi."</p>	D10
CPAM	<p>"Nous ça nous a fait changer aussi notre mode de faire. On est quand même maintenant, sur certaines questions, beaucoup plus directifs. On considère qu'il y a des choses sur lesquelles il faut qu'on avance un peu plus vite. Sur les questions principales, il faut qu'on soit sur des logiques beaucoup plus participatives, c'est ce qu'ils nous réclament. Sur le reste, comme on a des entités qui sont très autonomes et très diversifiées dans leurs points de vue, à un moment il faut qu'on tranche, qu'on décide : c'est comme ça et on ne bougera plus."</p>	D2
Ville	<p>"Lorsqu'on a été beaucoup critiqué, il faut vraiment cadrer les choses. Il faut bien dire dès le début ça on ne le savait pas. Quand on se lance dans une telle démarche on fait un peu confiance aux gens. On se dit voilà on va élaborer les scénarios mais nous, dans le processus de décision : on ne l'avait pas bien posé. L'idéal : il faudrait qu'on ait un processus de décision qui parte d'un point A qui arrive jusqu'au point B en identifiant les principales phases, en disant là il y aura le temps de la discussion, là il y aura le temps de la décision, c'est un tel qui prend la décision qui est validée par le politique. Il aurait fallu faire tout ça, sauf que je pense ça, c'est encore très théorique, je pense que je m'y prendrais différemment maintenant. Néanmoins je ne pense pas, parce qu'on est dans une démarche qui est très interactive, on ne peut pas tout prévoir. Mais engager les agents dans ce genre de processus, il faut qu'on soit clair sur nos intentions "</p>	D14
SDIS	<p>"D'abord je crois que je suis devenu beaucoup plus politique dans la manière de conduire les choses, c'est-à-dire que maintenant sur une réforme, j'en fais d'abord une lecture politique et après la lecture technique. Ça c'est le 1er point. C'est-à-dire qu'il faut raisonner à l'inverse : il ne faut pas raisonner comme dirigeant mais il faut raisonner comme élu. Quel est le gain politique que va en faire l'élu ? il faut que le diagnostic soit partagé et prendre du temps. Faire produire une commande politique dans laquelle tous les élus adhèrent parce que quand la tempête arrive..."</p>	D9
ComT com	<p>"De manière très simple, exprimée, il y avait une volonté de changement très fort dans la gestion de l'établissement public et dans le niveau de service rendu à la population. Ça a été demandé. On peut penser que c'était explicite, avec le recul, ça l'était peut-être pas tant que ça. Est-ce que c'est eux qui ont fait un double langage, est-ce que c'est moi qui n'ai pas eu une écoute suffisamment attentive, tout est envisageable. En tout cas au départ, il y avait une petite ambiguïté et peut-être que la 1ère erreur était là, c'était de ne pas l'avoir purgée."</p>	D5

Tableau 12 : Extraits verbatim entretiens « Apprentissages »

Table 12: Verbatim quotes from "Learnings"

Ces apprentissages sont de deux ordres : ils tiennent d'une part au rôle du dirigeant dans la situation, qu'il s'agisse de convaincre et/ou d'être reconnu (volonté de règlement de la crise, de tenir une position, de la faire partager), de comprendre les logiques et les intérêts divergents à l'œuvre et de proposer une solution intégrative plutôt qu'exclusive ; d'autre part, d'identifier les freins et obstacles survenant au cours du processus décisionnel pour opérer des ajustements et garder un pilotage « sur mesure » adapté aux indicateurs pris au cours de la situation. Certains dysfonctionnements ou erreurs sont identifiés, mais il semble que la pensée réflexive à leur sujet n'est pas réellement aboutie de sorte qu'on n'est pas assuré que leur analyse puisse resservir dans des situations ultérieures ; ils seront peut-être réutilisables comme attracteurs d'attention, de vigilance, ce qui est déjà important. Cette difficulté pour les professionnels pris dans des situations critiques à exercer une pleine réflexivité est probablement liée au caractère multivoque des interprétations possibles. C'est tout l'intérêt d'un travail dans la situation, mais également ultérieur : travail individuel ou collectif sur des pratiques, s'appuyant sur une conceptualisation dans l'activité professionnelle. À cet égard, il apparaît que pour les incidents critiques n'ayant connus aucun règlement réel au moment des entretiens on reste dans des cas relevant plus de l'alerte

aux risques potentiels que de réels apprentissages pointés par les interviewés.

3.2.5.- Construire conceptuellement la situation reste difficile

Parmi les caractéristiques de l'environnement, les dirigeants privilégient certains éléments qu'ils jugent pertinents (dont certains apparaissent comme des « concepts pragmatiques ») pour construire conceptuellement leur représentation de la situation. Or, l'attention des dirigeants est fortement polarisée autour de certaines propriétés des processus en cours, et particulièrement la visibilité politique des dossiers : « *Finalisé vers l'évitement du risque, la vigilance et la prudence se déclinent en une cascade d'actions de repérage, d'identification des risques potentiels, de précautions prises sur le déroulement des activités pour éviter tout retentissement auprès des élus voire des citoyens* » (Durat, 2011, p. 23). Cette polarisation peut se faire au détriment d'autres indices plus pertinents dans la situation. En situation, les dirigeants semblent parfois empêchés de construire une représentation cognitive *globale* de la situation, ce qu'ils parviennent partiellement à faire (pour certains) lors de l'analyse réflexive *a posteriori*. La non-prise en compte de certains éléments – qui leur apparaissent après coup décisifs – les rend vulnérables aux imprévus, leur fait perdre le sentiment de maîtrise de la situation et peut les entraîner sur de fausses pistes voire remettre en cause les finalités initiales (Tableau 13).

	Extraits "Compréhension de la situation"	dirigt
CG	« On a multiplié les temps de réunion site par site. Dès qu'il y avait un point chaud, on y allait, rencontrer les équipes. On a fait pas mal de négociations les yeux dans les yeux avec les équipes, mais en petits groupes. (...) Sauf qu'on a été confronté à nouveau à une nouvelle difficulté : j'avais une cohérence d'ensemble, un plan d'ensemble - et à force de discuter avec chaque équipe, chaque équipe défendait sa propre vision des choses. C'était assez difficile de concilier l'ensemble. Et là, j'ai perdu de vue les raisons initiales. »	D18
ville	« ça m'a échappé, je ne comprenais pas. On est tombé sur un syndicat, XY pour ne pas le nommer. Et là je découvre une situation conflictuelle. C'est là qu'on voit l'analyse de l'environnement territorial. Je n'avais pas fait l'INET à l'époque. Pas du tout de cette analyse-là, c'est-à-dire le délégué XY de la ville est un ancien conseiller régional sur la liste UMP du maire actuel, avant qu'il ne soit maire, quand il était dans l'opposition et qui le jour où le maire passe, est persuadé qu'il va être nommé DGS, et la seule réponse du maire, c'est le décharger de fonctions. Là, on part sur quelque chose qui nous échappe totalement. Au bout de 6 mois d'un seul coup : gros choc, la presse, la radio : je fais la 1ère page couleur du journal local et la radio. Je n'ai rien vu venir. »	D16
ville	« Je prends un poste en sachant que dans ce poste-là, il y a vraiment un travail de restructuration à faire, et pour avoir été dans ce département dans une autre structure à côté, je connaissais pas trop mal la situation, peut-être même trop justement, c'est-à-dire quand j'ai pris le poste j'avais déjà une indication vue de l'extérieur. 1ère chose : la police municipale arrive, arrêté de fermeture de l'établissement non correspondant aux normes, c'est quand même un des bâtiments classés type ERP4. 2ème chose : la mairie m'appelle. L'Etat qui vient de notifier une baisse de 30 % de la subvention pour non mise en conformité avec les critères de classement de l'établissement. Le directeur adjoint qui m'annonce qu'il part, 6 personnes qui partent au moment de la rentrée, pas lié à ma situation. 6 sur 60 personnes, soit près de 15 % des effectifs qui s'en vont (...), et vous rentrez dans l'établissement : une crise qui était latente mais pas visible. »	D15
ville	« j'ai senti une vraie lassitude en analysant le processus et me disant est-ce que ça valait le coup ; finalement, sur une réforme sur laquelle je mettais beaucoup d'importance, j'ai eu l'impression d'avoir fait bougé un paquebot de 2 centimètres. Je l'ai dit ouvertement à mon DG. Je lui ai dit très honnêtement, quand je vois l'énergie que ça a nécessité pour en arriver là, je me dis est-ce que ça valait le coup ? Est-ce que le changement avec autant de résistance... »	D14

Tableau 13 : Extraits verbatim entretiens « Compréhension de la situation »

Table 13: Verbatim quotes from "Understanding of the situation"

S'ils connaissent bien le fonctionnement de leurs organisations et sont expérimentés dans l'encadrement des personnes et des projets, les difficultés se cumulent lorsque la situation « se précipite », ne se présente pas comme à l'accoutumée et présente une conflictualité inhabituelle.

4.- Discussion : redonner du pouvoir d'agir

4.1.- Un modèle opératif incomplet

Les ergonomes étudient particulièrement des activités fonctionnelles, c'est-à-dire des activités directement orientées vers la production immédiate ou préparatoires à la production. Falzon constate lors de l'analyse de situations de travail, l'existence d'un autre type d'activités, les activités méta-fonctionnelles : *« il s'agit d'activités non directement orientées vers la production immédiate, activités de construction de connaissances ou d'outils (outils matériels ou cognitifs), destinés à une utilisation ultérieure éventuelle, et visant à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer la performance »* (Falzon, 1994, p. 2). Pour Falzon, ces activités spontanées et peu reconnues, qui sont pourtant nécessaires à l'amélioration du travail, prennent place en marge du travail, et même si elles trouvent leur source dans le travail, elles ont un caractère parasitaire par rapport à l'activité. Nous pensons que pour l'activité managériale, loin d'être marginales ou parasites, ces activités méta-fonctionnelles sont au cœur même de leurs interactions avec leurs partenaires.

Ces activités méta-fonctionnelles de régulation de l'activité collective, sont marquées par la difficulté voire l'impossibilité de faire évoluer en cours d'action le système décisionnel en corrélation avec la transformation de la situation en raison de différents facteurs qui se renforcent en se cumulant :

- le diagnostic de situation incomplet, fragmenté,
- la dimension dynamique et coopérative de la situation et les logiques de référence des groupes d'acteurs sous-estimées,
- la difficulté de construction d'une représentation collective de la situation et du partage de cette représentation,
- l'engagement dans le processus de décision à contretemps (précoce ou tardif) ou calé sur une temporalité contrainte (imposée par d'autres acteurs),
- le relais/soutien d'autres partenaires dans l'activité non identifiée comme recours possible, l'absence d'instance régulatrice instituée.

D'emblée un diagnostic partiel entraîne en cascade des actions inappropriées, des erreurs d'aiguillage des décisions. Mais des diagnostics successifs auraient pu permettre des réajustements puisque pour les dirigeants qui se sont exprimés, les difficultés se sont révélées à certaines phases plutôt qu'à d'autres. Mais globalement il apparaît difficile en cours d'action de réorienter la situation, et l'écart initial a pu se creuser au lieu de se combler. Pour le manager il s'agit d'une tension entre aller jusqu'au bout, achever l'action dans laquelle il s'est engagé et prendre en compte l'évolution des paramètres de la situation critique. Ceci est d'autant moins aisé que d'une part une fois le conflit installé, les positions se radicalisent (et les légitimités s'opposent) et des stratégies improductives voire contre-productives sont élaborées, et d'autre part au plan cognitif, en ce qui concerne les différents acteurs *« chacun ponctue à sa manière la séquence des faits »* selon Watzlavick (1988) rendant une nouvelle représentation difficile à réélaborer.

Pastré utilise le terme de modèle opératif pour désigner les stratégies des opérateurs pour organiser leur activité en fonction de l'expérience construite par chacun. Dans les récits d'expérience critique, l'incomplétude du modèle opératif, l'inadéquation des indices pris dans la situation, apparaît problématique. Il s'agit d'un registre pragmatique de la conceptualisation dont l'objectif est de guider et orienter l'action selon Pastré (2006, p. 4) : *« c'est cette forme opératoire de la connaissance qui est à l'œuvre quand il s'agit de faire un diagnostic de l'action pour savoir comment agir (...), car il faut bien retenir d'une situation quelques éléments conceptuels, objets, propriétés ou relations, qui vont servir à guider l'action »*.

La structure conceptuelle correspond à l'ensemble des dimensions objectives et subjectives

de la situation que le dirigeant est à même de prendre en compte pour mener une action efficace : *« Appelons structure conceptuelle d'une situation professionnelle le noyau conceptuel qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit pertinente et efficace. Il s'agit de la ou des dimensions essentielles de la situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable. »* Pastré (2004, p. 23).

4.2.- Désapprentissages et mésapprentissages

On voit aussi que les difficultés d'interprétation conduisent tout à la fois à une inhibition de l'action préventive et corrective en cours de situation, et à un malaise qui perdure après l'incident critique.

Les expressions suggèrent dans ce cas une sorte de paralysie, de doutes qui inhibent l'engagement et une sorte d'appréhension quant aux confrontations ultérieures. Il semble que la capacité et le pouvoir d'agir seraient entamés. En effet, pour Rabardel (2005), la capacité d'agir est considérée comme potentialité d'action, comme ressource mobilisable pour une action finalisée et le pouvoir d'agir, comme s'exprimant par l'actualisation des capacités. Cela corrobore la conception de Rabardel sur la double nature de « l'instrument subjectif » (composé de l'artefact et de l'ajustement du sujet par la création ou la transformation de schèmes) constitué d'intériorité et d'extériorité. Ici, l'actualisation des capacités ne semble plus possible, soit que le schème d'utilisation du sujet ne soit plus mobilisable, soit qu'il soit rejeté comme invalide sans que le professionnel puisse en constituer un nouveau. On peut alors dans certains cas s'interroger sur une forme de *désapprentissage* pris dans une acceptation littérale : ne plus savoir comment mener à bien une action que l'on accomplissait auparavant⁴.

Nous n'avons pas d'élément qui tendrait à montrer la durée de ce désapprentissage (peut-être est-il momentané) et les conditions dans lesquelles il pourrait être surmonté (reproduction d'une situation analogue avec un étayage par un pair, analyse réflexive collective ?). Cependant les illustrations données par les managers de leurs pratiques après l'expérience critique laissent à penser que le changement de comportement a été effectif dans les interactions collectives (mécanismes défensifs et de retrait). Il semble que la forte tension émotionnelle liée aux incidents critiques soit un des facteurs de cette inhibition à agir, poussant certains dirigeants au retrait et au désengagement, au doute, voire à la confusion dans l'analyse à mener de la situation. Mais pour certains, un tel comportement a pu faire place à un réajustement et une régulation, en particulier lorsqu'il a trouvé un étayage à la fois cognitif et social, de la part de son supérieur hiérarchique ou de ses collègues.

La valeur que l'on accorde à une expérience dépend aussi de la validité qu'on lui reconnaît. Le terme apprentissage suggère l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire permettant l'action. Mais tout changement de comportement ou de représentation, même trouvant sa justification selon la rationalité de son auteur, ne produit pas systématiquement des résultats positifs pour la personne et pour son environnement. Des apprentissages dysfonctionnels peuvent tout à fait survenir. Argyris et Schön (2002) nommaient ces apprentissages négatifs des pseudo-apprentissages ou des apprentissages « restreints ». March soulignait les risques d'erreurs de raisonnement : *« l'apprentissage ne mène pas toujours à un comportement intelligent. Les mêmes processus qui procurent une sagesse expérimentale produisent des apprentissages superstitieux⁵, des compétences traps⁶ et des inférences erronées »* (Levitt & March, 1988, p. 335).

⁴ Plutôt que dans son acception courante des sciences de l'éducation : désapprendre un raisonnement faux pour pouvoir apprendre un nouveau raisonnement qui le remplace.

⁵ Les auteurs entendent par là des expériences subjectives d'apprentissage irréfutable mais une causalité action-résultats douteuse.

⁶ Terme inventé par March : il s'agit de stratégies d'action qui ont fonctionné dans à une étape donnée d'un processus et qui sont prolongées au-delà de leur conditions d'efficacité alors que l'environnement a changé.

Dans notre corpus, certaines énonciations nous semblent correspondre à cette description : en contradiction avec le récit même qu'ils ont pu en faire dans les entretiens et les indices de la situation, certains managers semblent tirer des conclusions opposées. Par exemple alors même qu'une démarche échoue à plusieurs reprises pendant le conflit relaté, ils en déduisent qu'ils auraient sans doute dû persévérer dans cette même voie ou énoncent que malgré tout, ils sont persuadés d'avoir eu raison et dénie à leur « adversaire » toute légitimité. Ces positions recouvrent soit des conflits axiologiques (désaccords sur les finalités de l'action rapportées à l'allocation de ressources, ou conflits d'intérêts internes par exemple), soit des biais cognitifs (comme le conservatisme, la disponibilité ou la représentativité). Nous proposons de nommer ces apprentissages dysfonctionnels des *mésapprentissages*.

De par leurs caractéristiques, nous pensons que les désapprentissages et mésapprentissages ne peuvent prétendre concourir au développement des sujets. La confusion et le sentiment d'inachèvement de la réflexion qu'ils induisent ne s'y prêtent pas. Le développement est toujours développement du pouvoir d'agir au plan personnel comme professionnel, puisqu'ils sont en partie liés.

Dès lors, pour aider les dirigeants se trouvant dans ces cas à caractériser la situation, à renouveler ou réadapter des schèmes d'action valides dans une situation critique, la reconfiguration de leur expérience par une analyse collective nous paraît être une deuxième chance de revenir à une dynamique d'apprentissage pour le professionnel.

Le retour réflexif voire le processus de réversibilité de la pensée (Piaget, 1942⁷) porte ici sur les variables non identifiées préalablement comme pertinentes dans le diagnostic de situation. L'analyse de l'incident critique par le manager a pu servir de révélateur d'indices supplémentaires à prendre en compte pour l'évaluation de la dynamique de la situation critique, permettant un accroissement de la complexité cognitive du manager, et donnant l'occasion de passer d'une égocentration de la pensée à une polycentration.

Il semble donc que les incidents critiques puissent être des sources de mésapprentissage, de désapprentissage comme d'apprentissage, voire de développement. Bien entendu, cela ne signifie pas que les crises aient le monopole de cette multiplicité de devenir : bien des situations non critiques sont aussi sources de développement professionnel. Mais les crises dans leur configuration paroxystique concentrent des enjeux organisationnels et personnels, la confrontation de logiques et d'intérêts divergents, au plan identitaire et au plan de la reconnaissance par les autres de sa place. Le risque est élevé, les gains et pertes potentiels aussi, la tension entre engagement et inhibition à agir est à son comble. Toutes les issues portent des conséquences, ce qui est le propre des environnements dynamiques : agir ou ne pas agir influence le système comme nous l'apprennent les ergonomes. Les conditions de transformation paraissent donc réunies. Cependant la survenue de ces situations critiques ne garantit pas non plus la possibilité d'un apprentissage, elles sont des occasions dans toute leur imprévisibilité.

4.3.- De la fragmentation à l'unification de l'expérience critique

C'est auprès de Rogalski et Leplat (2011) que nous trouvons une distinction conceptuelle à même de nous éclairer sur la transformation d'une expérience critique en une expérience constructive. Les auteurs pensent l'expérience sous deux modalités : « épisodique » ou « sédimentée ». Si l'expérience épisodique se fonde sur la singularité des situations et présente une exemplarité (des épisodes-types allant de l'exception au cas paradigmatique), l'expérience sédimentée se caractérise par la réorganisation des situations passées au service

⁷ En physique, la réversibilité désigne la propriété *théorique* de certains systèmes de pouvoir retrouver un état passé par inversion du sens des processus (mouvements, etc.) qui ont conduit de l'ancien état à l'état actuel. Piaget a repris cette notion en l'appliquant aux processus de pensée ou à ce que conçoit le sujet lorsqu'il considère une action ou une opération comme l'inverse ou la réciproque d'une autre.

des situations actualisées par l'élaboration de schèmes adaptatifs permise par une forte familiarité (incorporation des compétences, intériorisation du contexte, variabilité des situations). Les incidents critiques étudiés dans ce texte relèvent d'expériences épisodiques et peuvent devenir des expériences sédimentées à certaines conditions.

Nous faisons l'hypothèse que, non stabilisée, l'expérience épisodique propose toutefois des significations que des situations ultérieures « en résonance » avec l'incident critique mettront à l'épreuve. Quand la structure sous-jacente à l'évènement est approchée, devinée plus que validée, le professionnel est mis en situation d'abstraire de leur contexte épisodique des informations qui pourront se sédimenter (faire émerger des invariants, critères et règles) soit lors d'occurrences en analogie avec la situation princeps, soit s'il parvient individuellement ou à l'aide de ses pairs, dans la situation ou dans la ressaie de cette expérience, à monter en généralité : *« une condition d'un autre type a été soulignée pour l'impact des expériences épisodiques : élever le niveau d'analyse des épisodes, en remontant aux causes dans leur principe et non dans leur réalisation particulière, permet d'en tirer des leçons plus générales »* (Rogalski & Leplat, 2011, p. 25).

Dans certains des incidents critiques étudiés, le récit du dirigeant laisse à penser que l'expérience a été sédimentée et se présente comme référence dans son activité ultérieure, nous pensons que cette transformation a été possible lorsque l'élaboration cognitive de la situation était suffisamment globale et intégrative des diverses logiques à l'œuvre auprès des acteurs de la situation pour permettre aux actions de chacun de reprendre sens dans une perspective unifiée, ou du moins cohérente. D'autres cas restent des expériences épisodiques, certes marquantes, mais dont la portée n'a pas été entièrement dévoilée aux yeux de ceux qui en font le récit, ils correspondent à une élaboration fragmentée, à « pièces manquantes » pourrait-on dire, souvent **insuffisamment étayée collectivement en cours de situation**. Ces épisodes restent probablement en partie disponibles pour une nouvelle interprétation, mais ne sont pas, en l'état, opératoires dans la pratique des dirigeants.

4.4.- Élaboration collective de la situation

Probablement dans le cas des dirigeants, la part prescrite des tâches étant faible, les compétences les moins visibles sont-elles les plus déterminantes de l'action menée : les *activités métafonctionnelles* (Falzon, 1994) définies comme non directement orientées vers la production, mais de nature à faciliter l'exécution ultérieure et la performance, les *métaconnaissances collectives* pour faciliter la gestion des activités par le groupe et les *mécanismes de régulation des activités* par la capacité à négocier des règles communes notamment. La dimension de coopération, incluant les soubresauts et crises de cette coopération entre les membres du groupe, est indissociable de l'activité orientée vers l'objet à traiter, porteuse de savoirs centrés sur relations entre les acteurs (Rogalski, 1998).

On ne peut considérer l'activité des dirigeants dans sa dimension uniquement cognitive, voire métacognitive. Chaque professionnel engage davantage que ses connaissances dans l'action, il y met sa personne, et son activité interactionnelle est intense, nous l'avons vu. *« Le sujet dont il est question ici n'est pas seulement le sujet épistémique, dont les capacités d'action sont subordonnées à la construction de connaissances, mais aussi le "sujet capable" selon la définition qu'en donne Rabardel (2005), c'est-à-dire le sujet qui dit "je peux" avant de dire "je sais". C'est un sujet qui subordonne l'activité de connaissance à ses capacités à agir »* pour Vinatier (2007).

De nombreux auteurs voient dans la saisie des situations par le travail collectif, l'occasion d'un débat sur les normes et valeurs de l'activité qui permet de prendre en charge les contradictions, les antagonismes qui surviennent au cours de l'action ; *« si les régulations et marges de manœuvre collectives ne parviennent pas à aider les opérateurs à gérer les conflits de buts, on passe d'une situation épineuse ou conflictuelle à une véritable situation critique qui devient source de stress pour les individus. Le care n'est pas qu'une affaire individuelle, il repose aussi sur les possibilités ouvertes par le collectif de travail »* selon

Caroly (2010, p. 222). C'est à travers la coopération basée sur des règles, des valeurs et des expériences partagées par les groupes de travail, où ce que Reynaud (1989) appelle « les régulations autonomes », que Clot (2010) nomme « la dispute professionnelle » au sens de délibération sur le sens et la qualité du travail et de professionnalité, que les personnes peuvent ressaisir les contradictions, tensions, controverses qui tissent le travail. Schwartz (2001) évoque les « normes antécédentes » accumulées dans les organisations, provenant des règlements, consignes, procédures, outils à disposition constituée par les collectifs internes, voire par les interlocuteurs externes (usagers, patients, clients) qui ne sont pas naturellement compatibles avec les façons de faire des salariés et nécessitent des échanges et mises au point. Les conclusions de Daniellou pour l'ergonome peuvent trouver un écho pour de nombreuses fonctions qui interviennent sur l'activité d'autrui, c'est le cas de dirigeants : *« ces relations intersubjectives et ces délibérations sont l'une des composantes de la pratique professionnelle, pour lesquelles des conceptualisations pertinentes, voire des mises en situation appropriées, dès le stade de la formation initiale, peuvent aider à une construction plus rapide et moins coûteuses des pratiques de chacun »* (Daniellou, 2006, p. 13).

5.- Conclusion

Cette recherche a permis d'apporter un certain nombre de résultats et quelques pistes de réflexion sur le développement des compétences lors des incidents critiques et présente des limites que nous évoquerons.

Dans une perspective d'analyse de l'activité managériale en vue de la formation, nous nous sommes intéressés aux incidents critiques relatés par des dirigeants territoriaux et avons montré qu'ils sont inhérents à la pratique managériale. Les tensions se manifestent surtout lors de réorganisations ou traitement de dysfonctionnements à l'initiative du dirigeant. La forte charge émotionnelle liée aux incidents critiques est une donnée à prendre en compte pour saisir la forte imprégnation dans la mémoire des dirigeants territoriaux enquêtés et ses répercussions sur l'état mental de celui-ci pendant une telle situation. Le retentissement de ces situations au plan socio-affectif, la transformation des pratiques des dirigeants, de la perception de leurs rôles, nous conduisent à identifier ces crises comme des situations délicates, mais représentant des opportunités d'apprentissages significatifs à certaines conditions. L'obtention par le dirigeant de soutien social auprès de son environnement est notamment un facteur favorable de dépassement des désaccords. L'étayage collectif lui permet de construire une représentation conceptuelle de la situation plus complète et pertinente et le légitime dans ses décisions, lui redonnant ainsi du pouvoir d'agir. Mais l'incompréhension des crises peut également induire chez les dirigeants une confusion et susciter des apprentissages dysfonctionnels que nous nommons mésapprentissage, voire une inhibition de l'action, des désapprentissage. Nous faisons l'hypothèse qu'un déficit de ressources pour le travail collectif empêche à la fois la résolution efficace de ces crises et une pleine compréhension de celles-ci a posteriori. Un retour réflexif par une analyse collective serait alors souhaitable, pour permettre une reconfiguration de leur expérience critique. Celle-ci pourrait alors permettre de renouer avec une dynamique d'apprentissage.

Un certain nombre de limites liées à la nature de l'activité analysée (des incidents critiques) et à la mise en œuvre du dispositif de la recherche rendent nos travaux difficiles à généraliser.

Notre analyse se donnant pour finalité la formation des dirigeants, il apparaît que la formation des dirigeants territoriaux (notamment celle des administrateurs, effectuée au sein de l'INET pour les dirigeants des grandes collectivités) est actuellement très centrée sur des compléments de connaissances juridiques, financières, alors même que ces connaissances sont préalables à l'entrée dans le corps territorial bien souvent. La pratique effective des dirigeants observés fait ressortir surtout des compétences méta-cognitives et relationnelles fines : ils ont à se situer en permanence parmi leurs partenaires de travail, déterminer le champ de l'action souhaitable, qualifier les dossiers et agir sur la temporalité en faisant des

ajustements, comme une succession de micro-évaluations, de micro-régulations, nécessairement sélectives et singulières. Des interactions constantes avec les éléments de la situation en fonction de ses évolutions se font, les dirigeants privilégiant certains indicateurs au profit d'autres selon le contexte dans lequel ils se trouvent et selon leurs préférences personnelles, avec le risque de mésestimer le poids relatif des indicateurs. Pour nos dirigeants, passer du vécu au récit a permis la mise à distance par rapport à l'agir, mais a produit une sélection des faits jugés significatifs. La difficulté étant que les variables sur lesquelles agissent les dirigeants sont à la fois des contraintes et ressources pour l'action et les finalités de cette action (puisque l'activité menée va les modifier).

Cette dimension à la fois complètement inscrite dans le collectif et foncièrement subjective⁸ pose des problèmes complexes aux dirigeants lors de leur prise de fonction : comment stabiliser un diagnostic, comment faire partager la représentation de celui-ci, quelles sont les marges de manœuvre dont ils disposent ? Pour les dirigeants en formation continue, une autre difficulté tient à ce que ces situations sont tellement complexes et mouvantes qu'elles ne se reproduisent jamais vraiment, ce qui obère d'emblée un réel apprentissage par répétition. Le développement professionnel ne peut se contenter d'une accumulation de nouvelles procédures, mais se fonde plutôt sur une réorganisation à un plus haut niveau des conceptualisations dans l'action.

Il s'agit alors d'aller vers l'apprentissage de la résolution de problèmes. Chaque situation garde une part de singularité ce qui provoque pour des dirigeants en formation une certaine désorientation (Pastré, 2005). Mais l'activité constructive se poursuit lorsque l'activité productive a cessé et qu'on ne peut plus agir sur l'évènement. Dans ce cas, l'apprentissage passe par les démarches d'analyse réflexive rétrospective et/ou anticipatrice. L'identification des indices invariants permet progressivement aux professionnels de réguler leur action, de manière adaptée, en s'appuyant sur les éléments de leur situation de travail dont ils perçoivent la relative stabilité au-delà des variabilités superficielles. Les débutants apparaissent d'ailleurs centrés sur le repérage de ces indices, mais les professionnels expérimentés eux-mêmes reviennent à cette forme de conduite de l'action lorsqu'ils se trouvent dans une situation trop difficile à déchiffrer (Pastré, 2004). Les dispositifs de formation pourraient prendre en compte ces éléments de plusieurs façons, mais cela demanderait une transformation sensible de leurs programmes pédagogiques. Les possibilités d'action peuvent se trouver enrichies par la mise en commun des conceptualisations dans l'action effectuées par les acteurs. À travers l'interaction avec d'autres professionnels, les relations entre indices et buts de l'action, entre observation des stratégies et des règles d'action et les connaissances de référence dans le milieu apparaissent plus clairement. Cette genèse permettrait aux acteurs de se savoir capable de traiter plusieurs classes de situation.

Une limite d'ordre méthodologique tient au choix de privilégier les données verbales (questionnaires et entretiens semi-dirigés) dans l'analyse de l'activité effectuée. Il y a toujours intérêt à proposer aux praticiens pour leur développement professionnel (Argyris et Schön, 2002) de travailler non pas sur la théorie professée, mais sur la théorie en acte. Clot (2001) rend attentif lui aussi au fait qu'en se transformant en langage, les activités se réorganisent et se modifient sans oublier de placer le fonctionnement humain comme d'abord collectif, et la dimension inter-psychologique comme centrale. Sans cela, « *l'action sur soi devient un monologue avec son propre vécu* » (p. 274), et « *le sujet reste seul avec lui dans le leurre d'un rapport direct possible* » (p. 275), or il n'accède à l'activité que par l'entremise de ses rapports aux autres. Seule une méthode indirecte d'appréhension de l'action (comme l'instruction au sosie ou l'auto-confrontation croisée) lui semble pouvoir échapper aux causalités objectives ou subjectives : prendre en compte les causalités historiques de l'action.

⁸ Pas dans une acception de non-objectivité, mais dans le sens où ils incarnent les choix et orientations, ce qui renvoie le sujet à ses valeurs et principes d'action.

Les paradigmes, cadres théoriques et dispositifs d'analyse de l'activité sont multiples, et sous-tendent des conceptions diverses de la formation. Des recherches fondées sur d'autres dispositifs méthodologiques seraient effectivement souhaitables pour permettre une discussion de nos résultats. Guigue (2002), repère quatre principales voies d'analyse : les dispositifs sous-tendus par des observations, par des mises en situation, par des mises en discours et par des pratiques d'écriture (récits de vie et autobiographies). Tout en gardant à l'esprit que l'action conserve une part énigmatique et qu'elle relève toujours d'une enquête interprétative (De Jonckheere, in Baudoin & Friedrich, 2001).

Autre limite, notre dispositif méthodologique, accepté par le commanditaire initialement, ne s'est pas poursuivi dans son intention première qui était de proposer une mise à distance par une analyse collective. La ressaisie langagière de l'expérience et la conceptualisation *a posteriori* sont des voies privilégiées actuellement. L'intérêt d'une telle analyse est d'abord de rendre la pratique lisible, de repérer comment l'acteur fonctionne, ce qui organisa sa pratique, les conditions du problème : « *la problématisation après-coup dévoile également les décalages entre données et conditions du problème, ou encore les conflits entre conditions (les conflits de critères). On permet alors à l'acteur d'accéder aux fonctions d'évaluations qu'il a privilégiées de manière irréfléchie* » selon Fabre (2006, p. 138). Ce faisant, l'analyse situe les choix de l'acteur dans une gamme de possibles, alors que celui-ci ne voit pas nécessairement comment il aurait pu faire autrement. S'écarter de l'action telle qu'elle aurait dû se produire, de la genèse de l'action idéale ou de la rationalité de l'action postulant une autonomie du sujet relativement à ses semblables et à l'environnement devient les conditions d'une analyse des pratiques qui tiendrait ses promesses.

L'institut de formation, très attaché aux formes traditionnelles et plus originales de ses dispositifs, s'intéresse à cette réflexion, mais ne parvient pour l'instant pas à la traduire dans les offres existantes. Des pistes pour dépasser ces difficultés de mise en œuvre d'actions pourraient être de deux ordres : d'une part il apparaît souhaitable d'associer les responsables de l'ingénierie pédagogique très en amont de la recherche (pas uniquement lors de la restitution des résultats) afin d'approfondir le travail de co-construction de la recherche et de rendre possible un projet de transformations des dispositifs de formation ; d'autre part, un travail comparatif pourrait être envisagé sur deux cohortes de professionnels afin d'évaluer les effets de formation des Incidents Critiques sous deux formats distincts, de cours classique et d'analyse de pratiques par exemple.

Nous défendons l'idée que l'analyse de l'activité, mais aussi l'analyse des pratiques et les études de cas restent des formes privilégiées de partage de connaissance et d'expérience pour la formation. Agir et réfléchir de manière plus distanciée, conduire leur activité selon des répertoires d'action plus variés auxquels ils n'auraient peut-être pas eu recours, accroître leurs ressources dans l'action, telles sont les objectifs d'une formation fondée sur les savoirs professionnels ; ainsi les conceptualisations peuvent soutenir d'une part, l'élaboration de connaissances à propos de la personne, de la tâche et des stratégies et, d'autre part, la régulation métacognitive de l'activité par les professionnels. C'est le parti-pris que défend Grangeat (2010, p. 235) : « *ces méta-connaissances leur permettent, à la fois, d'apprécier le coût respectif de plusieurs stratégies par rapport aux contraintes propres au contexte de travail et d'ajuster leurs choix stratégiques individuels à l'action des membres du collectif. À travers les conceptualisations, la métacognition et les régulations métacognitives joueraient ainsi un rôle central dans le développement professionnel* ».

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris: France.
- Astier, P. (2008). Regard sur la didactique professionnelle. Travail et apprentissages. *Revue de didactique professionnelle*, 1, 101-112.
- Balint, M. (1960). *Le Médecin, son malade et la maladie*. (J.-P. Valabrega, Trad.). Paris, France: Payot.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (Éd.). (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Beaujouan J., & Daniellou F. (2012) Les récits professionnels dans une formation d'ergonomes. *Le Travail Humain*, 75(4), 353-376.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2). Consulté à l'adresse <http://www.activites.org>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.M. Beaudouin, & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, E. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y., Scheller, L., Caroly, S., & Volkoff, S. (2000). *Le travail du genre professionnel comme contribution à la genèse de l'aptitude*. Groupe La Poste.
- Daniellou (2004). L'ergonomie dans la conduite de projets de conception de systèmes de travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (359-373). Paris, PUF.
- Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *Activités*, 3(1), 5-18, <http://www.activites.org/v3n1/daniellou.pdf>
- Daniellou & Aubert (1999). L'ergonome et les compétences. Les compétences de l'ergonome. *Actes des journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie* (pp. 4-19). Bordeaux: Éditions du laboratoire d'ergonomie de l'université Bordeaux 2.
- Dieumegard, G., Saury, J., & Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail : une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le Travail Humain*, 67(2), 157-179.
- Donahue, E. (2013). *La transmission de la passion : étude de l'impact des individus passionnés sur les autres*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec, Canada).
- Dupont, C. (1994). *La négociation. Conduite, théorie, applications*. Paris: Dalloz.
- Durat, L. (2009). De la formation académique à l'apprentissage expérientiel : le cas des managers. *Éducation Permanente*, 178, 15-25.
- Durat, L. (2011). Construire sa place et orienter un collectif en contexte territorial. *Gérer et comprendre*, 103, 15 - 25.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et Formation*, 51, 133-145.
- Falzon, P. (1994). Les activités métafonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57(1), 1-23.
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fischer M. (2002) Work experience as an element of Work Process Knowledge. In R. Boreham, R. Samurçay, & M. Fischer (Eds.), *Work Process Knowledge* (pp. 119-133). London: Taylor & Francis.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré* Paris: B. Grasset.
- Grosjean, M. (2004). L'awareness à l'épreuve des activités dans les centres de coordination. *Activités*, 1(2). Consulté à l'adresse <http://www.activites.org>
- Guigue, M. (2002). *Analyses de pratiques, Autour des mots, Recherche et Formation*, 38, 107-121.
- Hoc, J.-M., & Darses, F. (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII(1), 11-32.

- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du travail et organisations*, 6(3-4), 47-73.
- Leplat, J. (2002) De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2).
- Levitt B., & March J.G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Macquet, A.-C., & Fleurance, P. (2006). Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport. *Movement & Sport Sciences*, 2(58), 9-41.
- Marchand A.-L., & Falzon P. (2009). Usages pédagogiques de la pratique anecdotale dans la formation à la gestion des risques. *Epto*, 17, 77-89.
- Marchand A.-L. (2011). Les retours d'expériences dans la gestion de situations critiques. *Activités*, 8(2), 100-113.
- Mayen P., (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper Collins publ.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. (P. Romelaer, Trad.). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990). Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre. (P. Romelaer, Trad.). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G., & Clot, Y. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* (I. Barsotti & M.-L. Barsotti, Trad.). Paris: Éditions sociales.
- Pastré, P. (2004). L'ingénierie didactique professionnelle. In Ph. Carré, & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 465-480). Paris: Dunod.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois (E.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-120). Paris: Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Piaget, J. (1942). *Classes, relations et nombres : essai sur les groupements de la logique et sur la réversibilité de la pensée*. Paris: J. Vrin.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: A. Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel, & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (pp. 11-29). Toulouse: Octarès.
- Reynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris: A. Colin.
- Rix-Lièvre, G., & Lièvre, P. (2014). Rôle d'un dispositif d'investigation posé a priori dans l'exercice d'une réflexivité méthodologique. La petite histoire de l'ethnographie d'une expédition polaire à ski. *Recherches qualitatives*, 33(1), 149-171.
- Rogalski, J. (1998). Concepts et méthodes d'analyse des processus de coopération dans la gestion collective d'environnements dynamiques. In K. Kostulski, & A. Trognon (Eds.), *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 27-58). Nancy: PUN.
- Rogalski, J., & Langa, A.-M. (1997). Activités des cadres et propriétés des situations : comparaison de deux sites en France et au Zaïre. *Le Travail Humain*, 60(3), 273-297.
- Rogalski J. & Leplat J. (2011) L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31.
- Rogalski, J., & Marquié, J.-C. (2004). Évolution des compétences et des performances. In J.-M. Hoc, & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, (pp. 141-173). Paris: Presses Universitaires de France.
- Samurçay, R., & Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques. *Éducation Permanente*, 111, 227-242.

- Schön D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec, Canada: Édition Logiques.
- Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse: Octarès.
- Theureau J. (2006) *Le cours d'action, méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Vergnaud, G. (1992). *Approches didactiques en formation d'adultes*. Arcueil (Val-de-Marne): Éducation permanente.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vidailliet, B. (1997). La formulation de l'agenda décisionnel des dirigeants : structure et évolutions dans une perspective cognitive. Paris 9.
- Watson T., Harris P. (1999). *The Emergent Manager*. New York: Sage.
- Watzlavick, P. (1988). *L'invention de la réalité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Éducation Permanente*, 160, 61-70.

RÉSUMÉ

Dans une perspective d'analyse de l'activité managériale en vue de la formation nous nous intéressons aux moments de crises que les dirigeants relatent et montreront qu'ils donnent l'occasion d'apprentissages significatifs. Le retentissement de ces situations et la transformation des pratiques des dirigeants, de la perception de leurs rôles nous amènent à identifier ces crises comme des situations délicates, potentiellement porteuses de développement individuel à certaines conditions. Nous faisons l'hypothèse qu'un déficit de ressources pour le travail collectif empêche à la fois la résolution efficace de ces crises et une pleine compréhension de celles-ci a posteriori. Nous utiliserons le cadre théorique de l'ergonomie et la méthodologie d'analyse d'incidents critiques, auprès de dirigeants territoriaux. Cette recherche était intégrée à une enquête sur les compétences mobilisées en situation par les dirigeants de collectivités territoriales à l'instigation de l'Institut National des Études Territoriales en 2010-2012.

MOTS-CLEFS

Incident critique, expérience épisodique, apprentissage, dirigeant

REFERENCEMENT

- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11(2), 44-70.
<http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>

Article soumis le 30 mai 2013, accepté le 17 juin 2014.